

Nem letrada nem “vagabunda”: educação e trabalho de meninas paraenses na primeira repúblicaⁱ

Neither literate nor “skank”: education and work of young girls from Pará during the period of the first republic

Liliane da Silva França Carrilho
Denise Simões Rodrigues
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Belém-Brasil

Resumo

Este artigo analisa a educação e o trabalho de meninas na cidade de Belém do Pará, durante a Primeira República. Para tanto, utilizou-se alguns dados das seguintes fontes judiciais: processos criminais de “menores”, no período de 1890 a 1905 catalogados no Centro de Memória da Amazônia – CMA; documentos da chefatura de polícia e livros de ocorrências da Cadeia Pública de São José, no período de 1886 a 1911, catalogados no Arquivo Público do Estado do Pará – APEP. Descreve-se a constituição da infância e o modelo de educação proposto para meninas pobres da capital paraense e sua relação com a prostituição; e o imaginário social na perspectiva histórico-crítica dos discursos jurídicos contidos nestes registros, de acordo com o código penal de 1890. Este estudo demonstra um viés da realidade socioeducacional e cultural brasileira de “menores” judicialmente condenados, no período republicano.

Palavras-chave: Imaginário Social; Discursos; Fontes Judiciais; História da Educação no Pará.

Abstract: The goal of this article is to analyze the education and work of young girls in the city of Belém do Pará during the period of the first republic. In order to do this, data of the following judicial sources have been gathered: criminal processes of minors from the period of 1890 through 1905 that were cataloged in the memory center of Amazonia - CMA; documents from the police office and log books from the public prison of São José during the period of 1886 to 1911. Those documents were cataloged in the public archives of the state of Pará - APEP. This article describes the constitution of the childhood and the educational model proposed to poor girls of the capital as well as its connection with prostitution. It also describes the social imaginary considering the historical-political perspective of the legal arguments in those registries, in accordance with the criminal code of 1890. This study demonstrates one side of the Brazilian socio educational and cultural reality of judicially convicted minors during the period of the first republic.

Keywords: Social Imaginary; Arguments; Judicial Sources; History of Education in Pará.

Introdução

A investigação de algumas fontes judiciais, oportunizou o encontro com o conhecimento histórico sobre a sociedade paraense, a partir dos seguintes documentos: processos judiciais de “menores”, catalogados no Centro de Memória da Amazônia (CMA); registros da chefatura de polícia e livros de ocorrências da Cadeia Pública de São José, no período de 1886 a 1911, catalogados no Arquivo Público do Estado do Pará (APEP). Esse momento de pesquisa, possibilitou tanto o mapeamento como a análise histórico-documental dos dados, que indicou inicialmente os vestígios do pensamento sociocultural republicano paraense, e sinalizou o modelo de educação proposto para os “menores” brasileiros – meninas consideradas “vadias”, “prostitutas”, “vagabundas”, assim como a política instaurada, a economia circulante e o comportamento social, durante a Primeira República. Contudo, os resultados dessa pesquisa só foram alcançados a partir do aprofundamento teórico-metodológico sobre ampla literatura e análise crítica dos discursos presentes nestas fontes.

Em meio aos processos de “menores”, encontrou-se o caso da jovem Maria Magdalena de Lima, de 19 anos de idade, no ano de 1905, que foi encaminhada à chefatura de polícia por, segundo relatos das testemunhas e guarda local, causar tumulto nas ruas, falar “palavras indecorosas e ofensivas ao pudor público”, e por estar na companhia de alguns marinheiros, por volta das nove horas da noite. Em sua “defesa”, o curador – defensor jurídico de menores, deixou subtendido que a “menor” se encontrara nas ruas “no exercício pleno de sua profissão”, previsto na Constituição de 1891, ou seja, o discurso ambíguo do seu “defensor”, caracterizou o delito de Magdalena como prática de prostituição (PARÁ, 1905). Assim, a jovem foi autuada pelos crimes de desordem/vagabundagem e prostituição, conforme exposto nos artigos 282 e 399, do Código Penal de 1890, no ano de 1905. No processo-crime da “menor”, alguns estereótipos negativos lhe foram dirigidos, de acordo com a fala das testemunhas, porque além de ser uma menina pobre, mestiça e analfabeta, não pôde se defender das acusações, face ao silenciamento imposto à mulher pelo sistema patriarcal, predominante na sociedade paraense republicana. Maria Magdalena foi arbitrariamente condenada a cumprir sete meses de prisão simples, na Cadeia Pública de São José, assim como outros o foram.

Sabe-se que o termo “menor” foi uma categoria criada pelos legisladores penais, após as reformas ocorridas no sistema penal brasileiro, durante o século XIX. Rizzini (2011, p. 134) relata que essa categoria foi historicamente construída, a partir do surgimento do sentimento de infância no Brasil, “empregada à larga para designar os anos de desenvolvimento de um indivíduo, até que atingisse a maioridade, estipulada em 21 anos de idade”. Para a justiça criminal, Maria Magdalena foi considerada uma mulher adulta, tanto na idade como em suas atitudes, o que fez com que fosse tratada como tal, além de também ter-lhe conferido alguns termos pejorativos como “vagabunda” e “prostituta”, e não segundo as leis penais que determinavam a maioridade. No Código Penal de 1890, o artigo 27 previa as penalidades conforme a idade e o caráter de discernimento do indivíduo – que agisse com ou sem consciência de seus atos. Destarte, não eram criminosos: “§ 1º os menores de 9 anos completos; § 2º os maiores de 9 e menores de 14, que obrassem sem discernimento”. No artigo 30:

Os maiores de 9 anos e menores de 14, que tiverem obrado com discernimento, serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriaes, pelo tempo que ao juiz parecer, comtanto que o recolhimento não exceda á idade de 17 annos. (BRASIL, 1890).

Indubitavelmente, os discursos divergiam da prática no momento da condenação dos “menores”, uma vez que Maria Magdalena foi condenada à Cadeia Pública de São José, quando na verdade deveria ter sido encaminhada a um estabelecimento industrial para cumprir pena de correção com trabalho para o aprendizado de um ofício, de acordo com o artigo 49: “a pena de prisão disciplinar será cumprida em estabelecimentos industriaes especiaes, onde serão recolhidos os menores até à idade de 21 annos” (BRASIL, 1890). Entende-se que o sistema judiciário paraense atuou como um dispositivo de poder no combate à criminalidade e à prostituição que se propagavam no país, sobretudo, com o fim da escravidão e as transformações político-econômicas e socioculturais correntes, influenciadas pela modernidade advinda dos países europeus. Nesse sentido, a sociedade e as autoridades médico-judiciárias trabalharam juntas no controle e na disciplina da população brasileira, assim como os discursos coadunaram com as medidas impostas pelo Estado, não raro, às crianças e mulheres, visto que também fizeram parte do projeto de modernização nas principais capitais brasileiras.

Para Foucault (2014, p. 152), “o método – técnica de sujeição, de controle e disciplina é um mecanismo racional de poder”, que contribui para docilizar o comportamento dos indivíduos, para melhor servir aos propósitos do sistema dominante, ou seja, para melhor distribuí-los e utilizá-los em um determinado espaço de ocupação, para que assim possam desempenhar suas funções sem resistência. Nessa esteira, o pensamento republicano idealizou uma educação nacional, primeiramente, com a intenção de contribuir para a construção de uma cidadania brasileira, a partir de um projeto de democracia, cuja finalidade era alcançar a justiça social (RAMOS, 2018). Todavia, a educação pensada para a população destoou de um efetivo projeto educacional democrático transformador que defendesse o movimento de afirmação da escola para todos. A regulamentação da instrução primária e secundária com o estabelecimento do ensino mútuo, fez distinção entre a infância rica e pobre, ou seja, para as crianças e jovens pobres e desvalidos, adotara-se o ensino das primeiras letras e o trabalho, por meio da aprendizagem de um ofício, como forma de “regeneração social”.

Esse caminho foi pensado para que a infância pobre não se envolvesse com os supostos vícios das ruas, pois vira-se na figura da criança o caminho para a “salvação” e progresso da Pátria, segundo o pensamento dominante vigente. Explica-se que o termo “regeneração social” surgiu com as relações de mestiçagem, que mobilizou teorias racistas como as de Nina Rodrigues, no sentido de superiorizar a cultura branca europeia, uma vez que afirmou ter as relações interétnicas ligação direta com determinadas problemáticas sociais como: alcoolismo, criminalidade, prostituição, homossexualismo, entre outros. Além do mais, o Estado inviabilizou a questão social de “inserção” dos negros na sociedade com o fim da escravidão, por meio da política de branqueamento, reafirmando assim os interesses de uma estrutura maior, das relações de poder que não privilegiaram a igualdade social no país. Destarte, Foucault (2018) assinala que os poderes estão presentes em toda a estrutura social e não em pontos específicos, e que no corpo social os mecanismos de controle funcionam de modo que ninguém escape.

Sob este aspecto, Ferreira (1994, p. 118) aponta que “os filtros e o poder de seleção que a sociedade oferece têm muito a ver com as escolhas que levam à imposição de modelos de exclusão do ‘outro’”. Desse modo, o Estado viu na educação um instrumento ideológico capitalista-positivista de dominação popular e exclusão social, reforçando que por meio de uma ocupação útil as crianças e os adolescentes pobres contribuiriam para a construção de

uma nação com padrões de civilidade europeus. A educação foi projetada politicamente para evitar tanto a propagação da desordem como a disseminação de ideias revolucionárias de liberdade, sobretudo, após o movimento cabano no Pará. No entanto, essas ações promoveram como consequência a alta demanda de encaminhamentos de “menores” para prisões, manicômios e instituições correccionais nas principais capitais brasileiras. O Estado não ofereceu a possibilidade de autonomia a esses sujeitos, uma vez que inviabilizou a criação de políticas públicas educacionais libertadoras e transformadoras, fazendo com que o país vivenciasse um lento processo de democratização do ensino público, durante o século XX.

Diante desse cenário, os discursos de juristas e intelectuais republicanos apregoaram que a educação serviria como meio de evitar a ociosidade de crianças e adolescentes oriundos de famílias pobres, ligada aos estigmas de “indolência” e “preguiça”, originários do caboclo paraense segundo imaginário social dos colonizadores. Essa forma instituída de tratamento esteve relacionada à criação de outros estereótipos como: “vagabundos”, “vadios”, “desonrados”, “imorais”, mulheres de “vida alegre”, “vida fácil”, “mariposas”, “abelhas”, entre outros. E para combater tais “desvios” de conduta social, a sociedade e as autoridades jurídicas criaram diferentes métodos de correção do comportamento, utilizando, sobretudo, a força de trabalho desses sujeitos. Nesse contexto, algumas instituições atuaram nesse processo: Instituto de Educandos Artífices Paraense, Instituto do Arsenal de Marinha, Colégio Nossa Senhora do Amparo, Instituto Santa Catarina de Sena, Educandário Nogueira de Farias, entre outros. A Primeira República em Belém, ficou marcada pelo pós-movimento da Belle Époque, ciclo da borracha e pelas mudanças político-econômicas, que ajudaram a estabelecer uma cidade fausta, porém com problemas que se arrastam até os dias atuais, como a criminalidade e prostituição infanto-juvenil.

Nos finais do século XIX e início do século XX, os instrumentos ideológicos do Estado, ajudaram a mascarar a impossibilidade de oferecer uma educação de qualidade a grupos de pessoas marginalizadas como mulheres e crianças, sobretudo, que pertenceram a etnias e condições econômicas socialmente excluídas pela sociedade paraense. Assim, criou-se o imaginário de que crianças e adolescentes considerados socialmente problemáticos – envolvidos com a criminalidade e prostituição, por exemplo, deveriam ser afastados do convívio social por meio de uma “asepsia social”, de processos coercitivos, punitivos e disciplinadores, pois se presumia que o encaminhamento desses indivíduos a instituições

disciplinares ou cadeias públicas os ajudariam a retornar aptos ao convívio social, após cumprirem as penas judiciais.

Assim, considera-se que criminalização e poder no referido período são categorias que descrevem crime e prostituição como problemáticas que estiveram diretamente relacionadas aos modos de produção capitalista no sentido de “fabricar sujeitos” (CASTORIADIS, 1982, p. 403). Posto isso, entende-se que pobreza, etnia e falta de escolarização, foram categorias que definiram o papel dos sujeitos na sociedade paraense republicana, uma vez que demonstrou descaso com a infância pobre em suas especificidades e contextos, e com os diferentes grupos sociais que se constituíram na cidade de Belém, a partir da dinâmica política, econômica, cultural, e pelas mínimas condições socioeducacionais oferecidas aos “menores” pelo Estado, que não privilegiou a humanização socioinstitucional, dando lugar ao assistencialismo em detrimento à viabilização de políticas públicas educacionais emancipadoras.

História social da infância e da educação brasileira

A história da infância brasileira é marcada por descaso e exclusão, sobretudo, a infância pobre e desvalida. Nas sociedades clássica e medieval, a infância se configurou como um período de construção do sujeito, a fim de prepará-lo para a vida. Ariès (2015) infere que nessas sociedades, a criança era tratada como adulto, tanto para desempenhar determinadas atividades como para cumprir com designadas responsabilidades, embora seu corpo frágil não desse conta, necessitasse de proteção e de cuidados, pois não existia o sentimento de infância. O autor destaca que não se tinha a consciência de que a fase pueril exigia um tratamento específico. Nesse sentido, à criança pobre, indigente, camponesa, órfã e abandonada, foi reservado o sofrimento, o trabalho árduo e/ou a morte, pois não possuía direitos garantidos por lei, que na atualidade lhe conferem saúde, segurança, educação, lazer, esporte, entre outros. O sentimento de infância só começou a ser construído a partir do progresso das ciências modernas, que por meio de estudos e experimentos científicos, reconheceram a criança como um sujeito diferente do adulto, nos aspectos biológico, social e psicológico. Somente a partir de meados do século XX, a criança passou a ser considerada um sujeito de direitos.

Historicamente, poucas palavras definem a criança brasileira no passado, visto que teve que enfrentar diferentes momentos de “instabilidade e mobilidade populacional

durante o período de colonização”, no século XVI (PRIORE, 2015, p. 84). Estes sujeitos fizeram parte das grandes expedições marítimas portuguesas até o Novo Mundo, e no incorrer desse processo, muitos infantes morreram durante o difícil percurso até às Américas. Ramos (2015) esclarece que durante estarem embarcadas nas naus lusitanas, as crianças foram submetidas a muitas mazelas, como: maus tratos, estupro, sodomia, agressões físicas, e outros, que geralmente eram praticadas por marujos ignorantes. Além do mais, a travessia pelo oceano era longa e dolorosa, pois sempre se deparavam com a escassez de alimento e água, além de doenças e naufrágios.

Ramos (2015, p. 22) pontua ainda que no trajeto de Portugal ao Brasil, meninos e meninas embarcavam com funções bem definidas, a saber: *grumetes* – “meninos entre 9 a 16 anos, de famílias pobres, que alistavam seus filhos para obter uma renda extra, e assim contar com uma boca a menos para alimentar”; *crianças judias* – crianças de famílias abastadas, que eram arrancadas à força de seus pais para servirem nas naus”; *pajens* – crianças de “famílias nobres que diferente dos grumetes, tinham um cotidiano menos árduo, e muito mais chances de alcançar melhores cargos na marinha portuguesa” (p. 28-29); e as *órfãs do Rei* – meninas desvalidas, entre 16 a 30 anos, que eram retiradas dos orfanatos para constituir família no Brasil, pela falta de mulheres brancas na colônia” (p. 32-33).

Sabe-se que as crianças estiveram presentes no processo de colonização portuguesa no Brasil, tanto nas expedições marítimas, como no cotidiano das tribos nativas e no curso do tráfico de africanos para exploração da mão de obra escravizada, movimento que se estendeu até o século XIX. Além das crianças, desembarcaram também os missionários jesuítas da Companhia de Jesus – “no ano de 1549, liderados pelo padre Manuel da Nóbrega”, cujas missões religiosas estabeleceram o método pedagógico-catequético de ensino da leitura, escrita “e de fazer oração aos pequenos” (CHAMBOULEYRON, 2015, p. 55). Tal método objetivou a conversão dos “gentios” como principal atividade da ordem, que para além da doutrina, visou também o domínio territorial e a exploração de recursos naturais e do trabalho indígena. No caso dos africanos traficados, as crianças que não morriam durante o trajeto nos navios negreiros, também eram escravizadas e submetidas a condições desumanas.

Salienta-se que a escravidão foi um fenômeno que movimentou a economia capitalista europeia, durante o período moderno. Esse evento ajudou a consolidar a hegemonia branco-

européia, por meio do sentimento de superioridade e conquista global. Nesse sentido, iniciou-se um processo de subjugação e domínio de povos considerados “periféricos”, “primitivos”, “bárbaros”, além de promover mudanças no cenário político-econômico e sociocultural, em escala mundial. Analogamente, as missões jesuíticas nas Américas seguiram o curso de operação da nova ordem mundial capitalista européia, estabelecendo nas colônias lusitanas a “educação jesuítica”. De maneira articulada, a *Ratio Studiorum* promoveu a formação de jovens missionários para catequizar os colonos indígenas, e as crianças foram os primeiros vetores no processo de conversão, pois de acordo com os padres, os pequenos eram os principais mediadores da doutrina, por serem mais próximos dos adultos da família. (CHAMBOULEYRON, 2015).

Após as Reformas Protestante e Católica, as ordens jesuíticas perderam força e domínio, antes marcados por uma concepção medieval de educação. A nova concepção de educação, moderna e popular, reorganizou o sistema pedagógico de ensino brasileiro, a começar pela expulsão da autônoma Companhia de Jesus, pelo Marquês de Pombal, no ano de 1759, por interesses político-econômicos da Coroa Portuguesa, que estava perdendo o monopólio sobre os descimentos e expedições indígenas (RIBEIRO, 2001). O pensamento moderno e as novas demandas nos campos material e científico, possibilitaram a criação de escolas para as classes indigentes, em um momento histórico de intenso desenvolvimento nas principais capitais europeias, como Inglaterra e França. Nesse contexto, o advento da urbanização acompanhou o crescimento da produção industrial e expansão comercial internacional, sobretudo, o tráfico de escravizados para o Brasil.

A infância pobre brasileira vivenciou muitos acontecimentos no país, após as reformas pombalinas, que estabeleceram a instrução pública do ensino primário e secundário. Todavia, o modelo de ensino primário mútuo ou método *Lancaster*, privilegiou apenas as crianças de elite, desfavorecendo assim as crianças desvalidas, abandonadas e/ou órfãs. Entende-se que após a Independência do Brasil, no ano de 1822, as atividades produtivas de exportação no campo econômico nacional – café e outros insumos, configuraram uma nova estrutura de sociedade, que permitiu o crescimento emergente da classe média burguesa e da classe trabalhadora (RIBEIRO, 2001). Nesse movimento, o papel social de homens e mulheres começou a ser redefinido, visto que para as mulheres burguesas, estabeleceu-se uma educação voltada às funções domésticas, à etiqueta e ao bom comportamento, e nos

cuidados com o esposo e os filhos. No entanto, às mulheres pobres, restou-lhes o trabalho nas fábricas e comércios, além das prendas do lar e responsabilidades com a família.

Não obstante, o Estado imperial encontrava-se pressionado pelos ingleses a abandonar o sistema de tráfico de africanos – o sistema econômico nacional dependia do capital inglês para não sucumbir, assim como teve que lidar com as insurreições provinciais, como a Cabanagem (1835-1840) – revolta dos caboclos, indígenas, negros e mestiços, que lutaram por liberdade sociocultural e independência político-econômica do governo central. No ano de 1850, a Lei Eusébio de Queiróz foi decretada, extinguindo-se o tráfico de africanos, assim como no dia 13 de maio de 1888, a escravidão foi abolida. Explica-se que a abolição desencadeou conflitos de ordem política e econômica, sobretudo, pela insatisfação dos grandes fazendeiros do Império, que defendiam a permanência do sistema escravista e o descontentamento dos militares, que lutaram na Guerra do Paraguai (1864-1870), e que se sentiam desvalorizados pelo governo imperial (PRIORE; VENÂNCIO, 2016). Afirma-se que todos esses acontecimentos conduziram o país ao golpe republicano, que no ano de 1889, destituiu Dom Pedro II do governo monárquico e expulsou a família real do Brasil.

Após a implantação da Primeira República (1889-1930), instaurou-se uma nova cultura política, cujo sistema de poder se fundamentou em contexto histórico e tendências ideológicas internacionais existentes nesse período (BOBBIO, 1995). A República no Brasil assentou suas bases no capitalismo-positivista, advindos da modernidade, que promoveu mudanças nos setores político, econômico, cultural, social, educacional, médico e jurídico. Tais mudanças demandaram, por exemplo, a substituição da mão de obra escravizada pela assalariada ou semi-servil, por meio de uma política de branqueamento – exploração do trabalho imigrante (europeu), assim como algumas ações foram criadas no âmbito das políticas médico-higienistas e jurídico-penais, que atuaram na saúde, na sexualidade e no comportamento social da população brasileira, uma vez que instauraram medidas de prevenção de moléstias, saneamento básico, e de combate à ociosidade e “desvios” de comportamento (HOLANDA, 2014). Com o movimento industrial e comercial nos grandes centros urbanos, o fluxo migratório aumentou, causando assim um inchaço populacional e a propagação de diversas doenças como: varíola, tuberculose, febre amarela, cólera, entre outras.

Assim como as doenças se propagaram rapidamente nos centros urbanos, outras problemáticas sociais surgiram com o movimento da urbe, a criminalidade e a prostituição. Entende-se que a mestiçagem fomentou a criação de teorias racistas de superioridade branca – eurocêntrica, a partir das relações entre indígenas, negros e brancos. O médico legista e psiquiatra brasileiro Nina Rodrigues (1862-1906), influenciado pelas ideias do criminólogo italiano Cesare Lombroso (1835-1909), fundamentou suas teorias de cunho racista sobre a predisposição genética do indivíduo para “desvios” de conduta social, que segundo Lombroso, apresentavam-se no comportamento do “criminoso nato”, por exemplo. Essas teorias originaram-se ainda no processo de colonização, visto que a postura contemplativa do indígena sobre a natureza em seus aspectos mítico-religiosos, proporcionou a criação do imaginário social de que os indígenas eram preguiçosos, ou seja, aversos ao trabalho, assim como pela cultura, outros estereótipos foram se constituindo sobre a figura do mestiço, como: “vadios”, “vagabundos”, indecorosos”, “desonrados”, “prostitutas”, entre outros.

Para Castoriadis (1982) o imaginário social é a representação, no campo social-histórico, do que é criado pelas coletividades humanas. Posto isso, destaca-se que com os negros não foi diferente, uma vez que o pensamento ideológico republicano normalizou o tratamento dado a ex escravizados, por exemplo, como “animais”, “seres irracionais”, “bárbaros”, desde à colonização – na logística de negociação dos africanos escravizados por tribos rivais e/ou captura, na travessia, e na própria realidade do escravizado no Brasil. Aponta-se que as relações interétnicas promoveram a criação do racismo estrutural e da desigualdade social no país, tanto por meio dos discursos da sociedade, autoridades políticas e médico-jurídicas, como pelas ações repressivas do Estado com relação a grupos de pessoas socialmente marginalizadas, como crianças e mulheres. Rago (2014) enfatiza que no ano de 1901, criaram-se os primeiros institutos profissionalizantes e as primeiras instituições de assistência à infância desamparada no Brasil, pois além de terem projetado na criança o ideal de progresso nacional, era necessário promover meios de ocupação, de trabalho, para que assim não ficassem ociosos.

No ano de 1902, fundou-se o Instituto Disciplinar de São Paulo, após as reformas no sistema penal brasileiro, que pouco modificaram o texto legal do Código penal de 1890 com relação ao Código Criminal Imperial (1830), salvo pela pena de prisão simples, imposta à larga na totalidade dos crimes, assim como a pena de prisão com trabalho coato e disciplinar (RAGO, 2014). Essas instituições foram projetadas para despertar na população o hábito de

trabalhar, de ocupar a mente com tarefas que a afastasse do perigo das ruas. E aos “menores”, por sua vez, para lhes oferecer a aprendizagem de um ofício e assim poder manter o controle social, além das primeiras escolas primárias que foram criadas para a instrução do ensino de primeiras letras às crianças pobres.

No caso das mulheres operárias ou comerciantes, geralmente “carregavam nos ombros o anátema da culpa diante do abandono do lar, dos filhos carentes e do marido extenuado, pelas longas horas de trabalho” (RAGO, 2014, p. 89). A autora ressalta que essas mulheres eram vistas pelo imaginário social como “pecadoras”, “desonradas” e “culpadas” por não cumprir com as determinações sociais impostas pela sociedade, pois além de se deslocar do espaço privado para o público, ou seja, do lar, que era considerado sagrado nesse contexto, elas ficariam expostas ao assédio sexual e perigos em geral, nas ruas, nas fábricas e nos comércios, assim como se tornariam vulneráveis à corrupção e à prostituição.

Tal realidade se apresentou nos discursos moralistas da classe burguesa brasileira, que propalavam ideias de que, pelo *mito de Eva* ou *gênese da culpa*, sua carne fraca cederia às sutis investidas masculinas, e sua pouca força a tornaria alvo de outros perigos advindos das ruas, porque de acordo com esses discursos, a *fraqueza* fazia parte da natureza feminina. Rago (2014, p. 89) relata que as mulheres pobres deveriam seguir às determinações sociais e se tornar *vigilantes do lar*, conforme “o novo ideal feminino de mulher, de mãe”. E apesar do sexismo e da misoginia presentes na sociedade republicana brasileira, predominantemente masculina, patriarcal e excludente, essas mulheres não puderam seguir os mesmos padrões sociais de uma família burguesa, visto que as demandas urgentes do capitalismo as recrutaram para o trabalho, além do que necessitavam contribuir com a renda familiar.

Para Rago (2014, p. 89), a preocupação com a força de trabalho masculino e o receio de que as mulheres dominassem o mercado de trabalho, fizeram com que o poder dominante redefinisse os papéis masculinos e femininos na sociedade brasileira. É nesse cenário que se formam as novas relações sociais e de trabalho entre homens e mulheres, de acordo com as demandas na produção material da vida, em que se exigiram novas alternativas de educação como dispositivo de controle para a infância desvalida, como a criação de creches, instituições assistencialistas, coercitivas, disciplinadoras e outras.

Educação e trabalho de meninas paraenses na Primeira República: uma análise histórico-crítica das fontes judiciais

Os primeiros anos da República brasileira, vivenciados pela capital paraense, desvelaram um cenário de contraste entre a realidade sociocultural, prosperidade político-econômica da classe burguesa e as condições de subsistência da população. Sabe-se que as riquezas produzidas no período áureo de comercialização da borracha, assim como o movimento da *Belle Époque* e o projeto de modernização, proposto pelo Intendente Antonio Lemos, agravaram ainda mais as desigualdades sociais. Historicamente, o progresso das urbes esteve relacionado ao advento da modernidade, surgida na França do século XVIII, cuja dinâmica de expansão permitiu que Belém fosse projetada para se tornar uma *Paris nas Américas*. Todavia, as transformações políticas, econômicas, sociais, culturais, em curso no país, contribuíram tanto para o intenso deslocamento de pessoas para as cidades, causando uma superlotação urbana, como para a propagação de doenças, sujeiras e conflitos, fazendo com que a sociedade e as autoridades tomassem medidas de saneamento – prevenção de moléstias, controle e disciplinamento de supostos “desvios” de comportamento social.

Sarges (2010, p. 157) comenta que “as mudanças urbanísticas e culturais” promovidas por Antonio Lemos (1843-1913) – político e administrador de Belém, no período de 1897 a 1911, não evitaram que as contradições sociais desvelassem o “paradoxo do progresso, da modernidade, na qual a miséria, a prostituição e todas as mazelas sociais com o fausto e o luxo de uma burguesia que consumia, fundamentalmente, o importado”. Tais contradições estiveram presentes nas ações e nos discursos da sociedade, que se mostravam indiferentes à realidade dos pobres, indigentes, mendigos, ex cabanos – revoltosos que continuaram a propagar ideais de liberdade e autonomia econômica e sociocultural, e “menores” – crianças e adolescentes desvalidos, abandonados e/ou órfãos, que não raro, foram marginalizados, controlados, disciplinados e penalizados pelas autoridades, sobretudo, jurídico-penais. Essa infância, por sua vez, foi controlada pelo poder judiciário, que viu no projeto político-educacional brasileiro uma solução para conter ou banir comportamentos que desmoralizavam a sociedade republicana, visto que o país desejava se tornar uma nação civilizada.

Para Cancelli (2001), a sociedade e a cultura política brasileira construíram a cultura do crime e da lei, fortalecendo a ideia de uma nação soberana, onde as instituições ajudariam a promover uma Pátria ordeira e próspera. Durante o século XIX, o sistema penal brasileiro

passou por modificações no âmbito das leis e do sistema prisional, que instituiu um novo modelo de prisãoⁱⁱ, as *panópticas* – cárcere cuja arquitetura promovia maior visibilidade espacial a partir de uma torre central; além de adotar a prisão simples e a prisão com trabalho como principais penalidades. No ano de 1843, a Cadeia Pública de São José foi fundada na cidade de Belém, primeiramente, com a intenção de atender aos ex revoltosos do movimento cabano, que ainda se encontravam inflamados pelos ideais de liberdade e autonomia dos povos amazônidas (KOERNER, 2006). Logo, a cadeia São José passou a receber outros sujeitos considerados delinquentes – mulheres e crianças, pobres e desvalidas. Nessa perspectiva, Furtado (2019) ressalta que após a Cabanagem, foi necessário reconstruir a cidade e reorganizar a política e a economia para se manter os valores despóticos e conservadores da sociedade paraense.

Fuller (2011) esclarece que tal manutenção só foi possível a partir do controle da população, por meio do sistema de recrutamento para o trabalho. Nesse contexto, o Estado adotou o trabalho compulsório de pessoas pobres e mestiças – estigmatizadas como “vadias”, “vagabundas”, mendigos, prisioneiros da Cadeia São José, mulheres e “menores”. E nesse bojo a educação foi utilizada como forma de promover o *bem ser* e o *bem viver* da população – de acordo com os Códigos de Posturas do Município de Belém, por meio da aprendizagem de um ofício e ensino primário mútuo, ou seja, de primeiras letras e o exercício de uma atividade profissional. Para meninas – voltada às prendas do lar, com aulas de etiqueta, de idiomas, de ofícios como corte e costura, bordado, culinária, etc. Para meninos – ofícios de mecânica, carpintaria, calafates, fundição, além do serviço militar. Sabe-se que análoga a essa realidade, a cosmopolita Belém apresentou recorrentes casos de criminalidade e prostituição, em função da grande massa populacional concentrada na capital, da falta de oportunidades socioeducacionais, sobretudo, a ex escravizados e mestiços.

Nos registros da chefatura de polícia da capital paraense e de encaminhamentos judiciais para a Cadeia Pública de São José, abrigados no Arquivo Público do Estado do Pará (APEP) e catalogados no ano de 2019; assim como nos processos criminais de “menores”, salvaguardados no Centro de Memória da Amazônia (CMA) e catalogados no ano de 2016, constam muitas ocorrências, no período de 1886 a 1911.

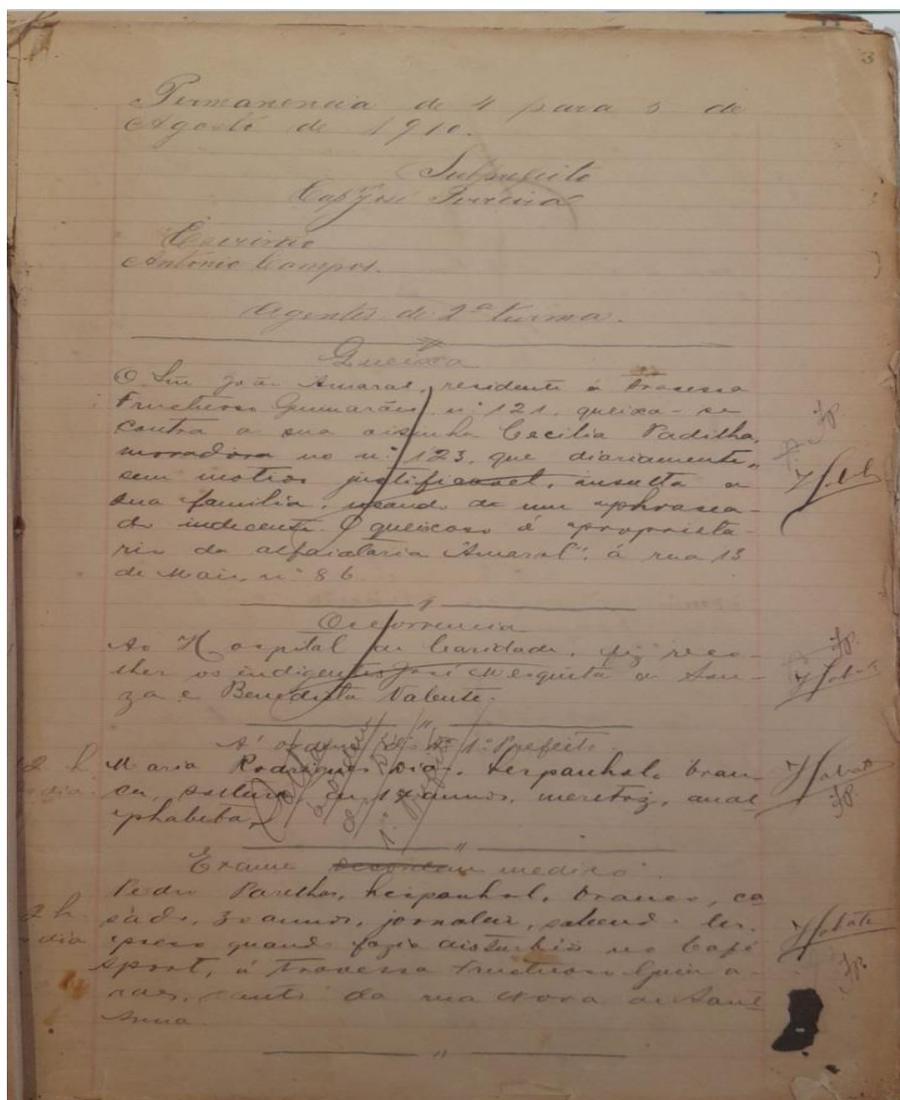
Em meio aos **PROCESSOS-CRIMES** de “menores”, encontrou-se o caso de Maria Magdalena de Lima, no ano de 1905 (PARÁ, 2016).

Na logística de organização desses documentos, os da **CHEFATURA DE POLÍCIA** estão abrigados no APEP, localizados na ÁREA: Segurança Pública; FUNDO: Chefatura de Polícia; SÉRIE: Ocorrências policiais; NÚMERO DO LIVRO: 022; PERÍODO: 1910; PÁGINAS DO DOCUMENTO: 03, 18; TOTAL DE PÁGINAS: 200; TIPO DE DOCUMENTAÇÃO: Encadernada-03. Nestes documentos constam as ocorrências policiais de delitos cometidos por “menores”, no mês de agosto de 1910 (PARÁ, 2019).

As figuras 1 e 2 correspondem às páginas 03 e 18, dos documentos da chefatura de polícia da cidade de Belém, no mês de agosto de 1910, conforme exposto.

A **página 03** apresenta apenas um caso, o da “menor” Maria Rodrigues Dias, hespanhola, 17 anos de idade, branca, solteira, “meretriz”, analphabeta, acusada de desordem, ocorrência registrada às 12 horas do dia. A **página 18** apresenta quatro casos de “menores”: caso 1- nome não foi identificado na ocorrência, 17 anos de idade, solteiro, de cor preta, analphabeto, descrito como “vagabundo” e “desordeiro”, que segundo queixa da testemunha, o Sr. Geraldo Costa, funcionário da firma Pinto da Costa, afirmou ter o acusado furtado umas peças valiosas (corrente com medalha, aparadeira, e outros) da vítima, o Sr. Francisco Antonio de Lima, residente à rua Aristides Lobo, nº 170, ocorrência registrada às 11 horas da manhã; caso 2- Luiz Ayres Leite, 13 anos de idade, natural do Pará, caboclo, “vagabundo”, sabendo ler, indivíduo suspeito de ter sido cúmplice no caso 1, ocorrência registrada às 11 horas da manhã; caso 3- Nicanor Gareia Perez, hespanhol, 13 anos de idade, de cor branca, “vagabundo”, analphabeto, acusado de vagabundagem; caso 4- Enelydo Alves Pereira, natural de Pernambuco, 15 anos de idade, pardo, “vagabundo”, sabendo ler, acusado de vagabundagem (PARÁ, 2019).

Figura 1 – Ocorrências de delitos de “menores” (1910)

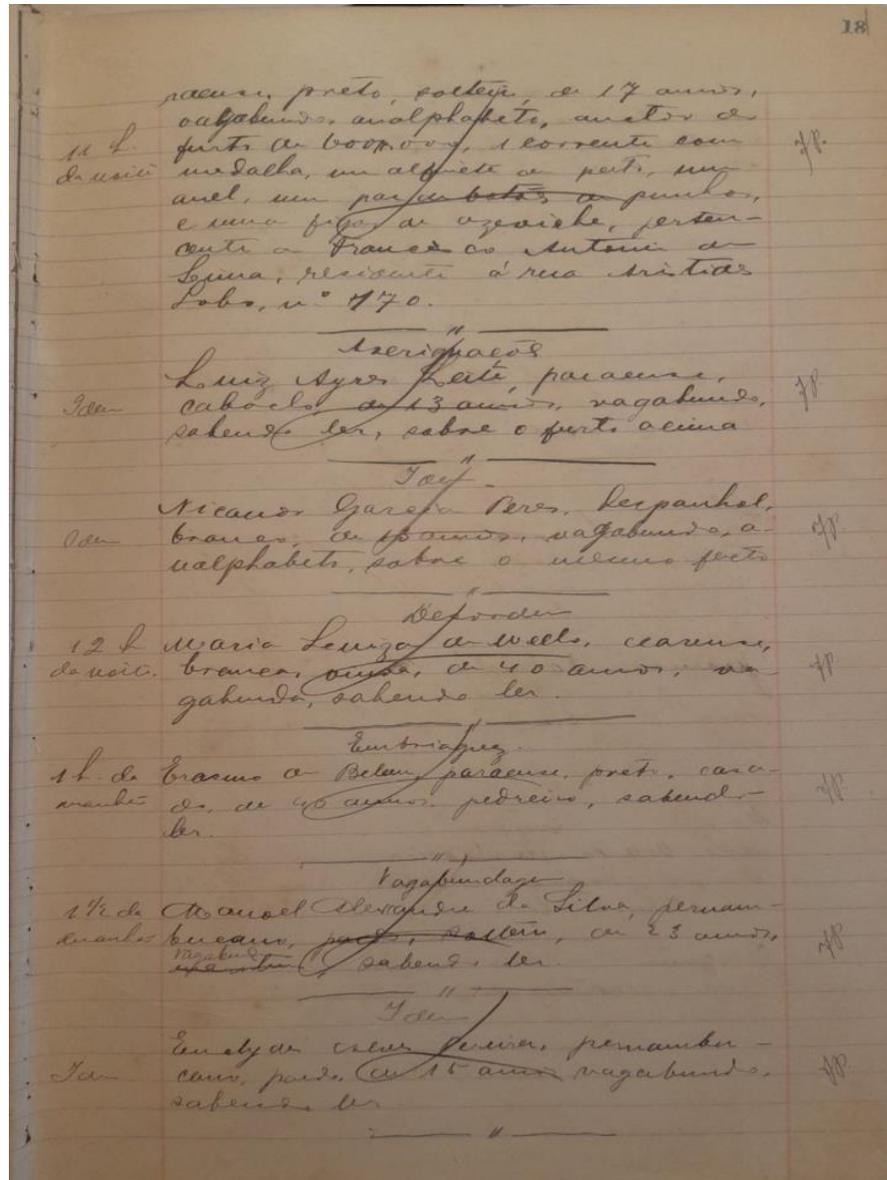


Fonte: Arquivo Público do Estado do Pará (APEP, 2019)

Além dos registros da chefatura de polícia, os **LIVROS DE OCORRÊNCIAS DA CADEIA PÚBLICA DE SÃO JOSÉ** também estão localizados no APEP, na ÁREA: Segurança Pública; FUNDO: Cadeia Pública; SÉRIE: Ocorrências; CAIXA: 1894-1897; PASTA 1: fevereiro a abril de 1894; PASTA 2: setembro de 1897; PÁGINAS DOS DOCUMENTOS: Não numeradas; NÚMERO DE ORDEM DOS CASOS: 21, 25, 34, 40, 43, 44, 58, 64, 71, 80, 81; TOTAL DE CASOS: 85; TIPO DE DOCUMENTAÇÃO: Avulsa-03. Nestes documentos constam as ocorrências desse espaço carcerário, no período de fevereiro-abril de 1894: Movimento da Cadeia Pública de São José;

setembro de 1897: Mapa nominal dos presos; adultos: 74; menores: 11; total de casos: 85. (PARÁ, 2019).

Figura 2 – Ocorrências de delitos de “menores” (1910)



Fonte: Arquivo Público do Estado do Pará (APEP, 2019)

Sabe-se que os documentos históricos apresentam os discursos dos sujeitos em um determinado tempo e lugar. Rodrigues e Melo (2020) esclarecem que esses discursos representam as práticas sociais que exercem uma função ideológica e que, não raro, cabe ao investigador histórico-crítico interpretar as diferentes vozes ou formações discursivas presentes nesses documentos. Para Cardoso e Vainfas (1997, p. 337) “o documento é sempre portador de um discurso, que assim considerado, não pode ser visto como algo

transparente”, ou seja, o pesquisador crítico da história deve saber diferenciar “os contextos, as funções, os estilos, os argumentos, os pontos de vista e as intenções do autor”. Na perspectiva da Análise Crítica de Discurso (ACD), com base em Michel Pêcheux (2015) e Eni Orlandi (2012), o pesquisador deve utilizar teoricamente referenciais críticos que visem identificar e explicar as ideologias presentes nas formações discursivas, nos documentos ou nas vozes dos sujeitos, assim como deve observar que ações manipuladoras estão envolvidas nos discursos, a partir das arbitrariedades cometidas por sujeitos no exercício do poder, nas formas de controle da população, e no processo de marginalização e exclusão social.

Destaca-se que para organizar a sociedade de maneira “visionária e utópica”, segundo as novas imposições capitalistas-positivistas e de outros regimes vigentes no contexto republicano, era necessário eliminar ou corrigir os problemas latentes de ordem social, como criminalidade e prostituição. Sabe-se que a Primeira República no Brasil foi um período histórico que legitimou regimes políticos provenientes da modernidade, a saber: *liberalismo oligárquico* – que privilegiou as elites políticas (civis) e os coronéis (militares), além de uma grande parcela da população revoltosa, insatisfeita com o governo vigente; o *jacobinismo* – movimento insurgente da população empobrecida, de caráter revolucionário francês, com base na igualdade e virtude; e o *positivismo* – justificativa racional do uso do poder por meio do conhecimento científico, para explicar as leis, a ética e as relações sociais. Contudo, por mais que tais ideologias fomentassem a participação popular na vida política, esta acabara sendo sempre sufocada ou reprimida. Os discursos e as ações, cientificamente comprovadas, das elites republicanas, serviram de instrumento de manipulação do imaginário social (CARVALHO, 1990, p. 9).

Em meio a mudanças político-sociais e redefinição de identidades coletivas, o Estado republicano brasileiro utilizou a educação de massa e o trabalho coato como símbolos da ordem e do progresso, introduzidos no imaginário social de uma nação em formação (CARVALHO, 1990). Nesse contexto, o aparato institucional médico-judiciário: cadeias, manicômios, institutos correccionais, disciplinares, entre outros, foi utilizado como dispositivo de controle, vigilância, disciplina e punição dos considerados delinquentes, causadores da desordem pública, isto é, os “menores” citados nos referidos documentos. Além do que, as penas que deveriam ser aplicadas a meninos e meninas paraenses, pobres e desvalidos, seriam as de prisão com trabalho em instituições disciplinares industriais, porém foram, na

maioria dos casos, sentenciados à prisão simples, mormente, à Cadeia Pública de São José. Para Foucault (2014, p. 235) o trabalho como pena ajudava a educar o comportamento do indivíduo antes “violento, agitado, irrefletido”.

[...] “A prisão não é uma oficina, mas uma máquina em que os detentos-operários são ao mesmo tempo engrenagens e produtos” (FOUCAULT, 2014, p. 235). O autor reflete que a prisão como forma de punição, ajuda a ocupar o tempo do ocioso, tornando-o mecanizado e preparado para atuar na “educada” e “civilizada” sociedade urbano-industrial-comercial. As prisões são constitutivamente *instituições totais* – geralmente fechadas, “estabelecidas tanto para proteger a comunidade dos perigos intencionais, como para realizar alguma tarefa de trabalho”ⁱⁱⁱ, cujas funções instrumentais têm a intenção de fabricar sujeitos dóceis para viver em uma sociedade cultural padronizada, onde as relações de poder determinam a vida em uma estrutura de submissão individual.

Considerações finais

A relevância deste estudo privilegia as fontes judiciais, a partir da análise histórico-crítica dos documentos da chefatura de polícia da capital paraense, assim como o processo judicial de Maria Magdalena de Lima, no ano de 1905, e os livros da Cadeia Pública de São José, no período de 1886 a 1911, como objeto possível de explicar como a sociedade paraense e as autoridades jurídicas da época aplicaram o código penal de 1890, nas perspectivas social e educacional, sobre meninos e meninas que enfrentaram a dura realidade cultural, política e econômica nesse período. E embora as políticas públicas educacionais tenham avançado no Brasil, muito ainda há de ser feito no sentido de oferecer uma educação emancipadora, uma vez que criminalidade e prostituição de “menores” são problemáticas sociais que se arrastam até os dias atuais. Esse período ficou marcado pela massificação da escola, cujo modelo educacional fez distinção entre ricos e pobres – educação voltada para o trabalho, acentuando ainda mais as desigualdades sociais no Brasil, em que as leis – código penal de 1890, e as forças ideológicas dominantes ordenaram o cotidiano familiar, as relações sociais e o pensamento paraense.

Esta proposta de pesquisa tange as perspectivas epistemológicas críticas sobre a educação de “menores” e o imaginário social paraense sobre a criação de estereótipos – “vagabundas”, “vadias”, “prostitutas”, entre outros, ligados à condição de ex cativos e mestiços, sobretudo, de meninas pobres e desvalidas, durante a Primeira República. Sendo

assim, é uma proposta válida para os debates atuais sobre a criação e o avanço das políticas públicas educacionais para a infância pobre, no decorrer do século XX, que contribuirá para os estudos atuais sobre a história da educação no Pará, sobre a prática de crimes e de prostituição, ponderando que as pesquisas que se pretende desenvolver nos espaços acadêmicos, escolares e não escolares, deve, em larga medida, influir na formação e transformação dos sujeitos, sobretudo, no processo de humanização de profissionais, em quaisquer área do conhecimento, para atuar em instituições socioeducativas que acolhem crianças e adolescentes em situação de risco, a partir da pluralidade de infâncias existentes nos diferentes contextos brasileiros.

Fontes

PARÁ. Tribunal de Justiça. **Processo Judicial de Maria Magdalena de Lima**. Código do Processo: sem registro. Belém, PA, 1905. Arquivo do Centro de Memória da Amazônia (CMA). Fonte catalogada durante os meses de abril, maio e junho de 2016.

PARÁ. Secretaria de Cultura. **Livros de ocorrência da Cadeia Pública de São José**. Arquivo Público do Estado do Pará (APEP). Belém do Pará, 1886-1911. Fontes catalogadas durante os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2019.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. – 2 Edição. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2015.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Volume 2. Brasília: UnB, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Código Penal. [Rio de Janeiro], 1890. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D847.htm impressao.htm. Acesso em: 24 jul. 2022.

CANCELLI, Elizabeth. **A cultura do crime e da lei: 1889-1930**. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 268p.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. História e análise de textos. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História, Ensaios de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 375-399.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas** o imaginário da República no Brasil. – São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CASTORIADIS, Castoriadis. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7 Edição. São Paulo: Contexto, 2015. p. 55-83.

FERREIRA, Jerusa Pires. Cultura é Memória. **Revista USP**, nº 24, 1994/95. p. 115-119.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel de Ramallete. 42 Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. - 7 Edição. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 432p.

FULLER, Cláudia Maria. Os Corpos de Trabalhadores e a organização do trabalho livre na província do Pará (1838-1859). **Revista Mundos do Trabalho**, Vol. 3, n. 6. (2011). p. 52-66. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2678992-os-corpos-de-trabalhadores-e-a-organiza%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-livre-na-prov%C3%ADncia-do-par%C3%A1-1838-1859. Acesso em: 15 ago. 2022.

FURTADO, João Victor da Silva. A INSTALAÇÃO DA CADEIA PÚBLICA DE BELÉM NO ANTIGO HOSPÍCIO DE SÃO JOSÉ: DOS OBJETIVOS ÀS UTILIDADES (1838-1844). In: FURTADO, João Victor da Silva. **III Seminário Internacional Brasil no Século XIX**, 2019, Natal/RN. Anais do Seminário Internacional. Niterói/ RJ: Sociedade de Estudos do Oitocentos SEO, 2019. volume 3. p. 1-13.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução [Dante Moreira Leite]. – São Paulo: Perspectiva, 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. – 27 Edição. – São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

KOERNER, Andrei. Punição, Disciplina e Pensamento Penal no Brasil do Século XIX. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, número 35, Lua Nova/São Paulo – SciELO. 2006, p. 205-242. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/7cmSNSzCTfpgkDC4xWwr3vQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 Ago. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 10 Edição. Campinas: Pontes, 2012. 100p.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso**. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi – Campinas, SP: 4 Edição – Pontes Editores, 2015.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7 Edição, 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015. p. 84-106.

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. – 2 Edição. – São Paulo: Planeta, 2016.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890 a 1930**. – 4 Edição. – São Paulo: Paz e Terra, 2014. 280p.

RIBEIRO, Maria. Luisa Santos. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. (Coleção Memórias da Educação). – 17 Edição. ver. E ampl. – Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

RAMOS, Fabio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 19-54.

RAMOS, Francicleo Castro. Socialização e cultura escolar no Brasil. **Revista brasileira de Educação - RBE**. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro-RJ, volume 23, 2018, p. 1-21.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Amais; Universidade de Santa Úrsula, 2011.

SARGES, Maria de Nazaré. N. **Belém: riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912)**. – 3 Edição. – Belém: Paka –Tatu, 2010.

Notas

ⁱ Estes dados compõem apenas um recorte de pesquisa de doutorado defendida em 2023.

ⁱⁱ No que se refere à lei, a detenção pode ser a privação de liberdade. O encarceramento que a realiza sempre comportou um projeto técnico. A passagem do suplício e seus rituais de ostentação, com sua arte misturada à cerimônia do sofrimento, a penas de prisões enterradas em arquiteturas maciças e guardadas pelo segredo das repartições, não é passagem a uma penalidade indiferenciada, abstrata e confusa; é a passagem de uma arte de punir a outra, não menos científica que ela (FOUCAULT, 2014, p. 251).

ⁱⁱⁱ Ver: GOFFMAN, E. Manicômios, prisões e conventos. 2007, p. 17.

Sobre as autoras

Liliane da Silva França Carrilho

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará. É membro dos Grupos de Sociedade, Ciência e Ideologia (SOCID) e Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos (NUPEIA), da Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA). É filiada à Associação dos Pedagogos do Estado do Pará (ASSPEEPA) e da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Pesquisa os temas: História da Educação no Pará; Epistemologias e Métodos da Educação e Educação Memória e Identidade Cultural: Interfaces entre Sociologia e Literatura. E-mail: lilafrcs@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9006-6382>

Denise Simões Rodrigues

Doutora em Sociologia na Universidade Federal do Ceará. Professora Titular de Sociologia da Universidade do Estado do Pará. Atualmente coordena projeto voltado para a análise das relações entre a sociedade e a história da educação na Amazônia, com ênfase na segunda metade do século XX e pesquisa também as interfaces entre a Literatura e a Sociologia no processo de elaboração identitária na Amazônia. É membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire do CCSE/UEPA, e professora associada da ANPED e a SBHE. Lidera o grupo de pesquisa Sociedade, Ciência e Ideologia do CCSE/UEPA. E-mail: dedecasimoes47@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3271-1021>

Recebido em: 18/07/2023

Aceito para publicação em: 24/07/2023